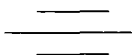


9. Pálmainé Orsós Anna 2006: Nyelvvizsga Beás nyelvből, in: Forray R. Katalin szerk.: Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz, Bölcsész Konzorcium 131-144.
10. Réger Zita 2002: Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány, Budapest, Soros Alapítvány és az MTA Nyelvtudományi Intézet
11. Torgyik Judit 2005: Nyelvi szocializáció és oktatás. Új Pedagógia Szemle 3, 3–10.



SEBESTYÉNNÉ KERESZTHIDI ÁGNES

adjunktus

Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar

Jászberény

## Az anyanyelv és a német nyelv használata a tanítói beszédben

### 1. Bevezetés

A tanulmány egy kvalitatív, feltáró jellegű kutatást ismertet, amelynek célja meg tudni, hogy az alsó tagozatos németórákon mikor, milyen nyelven beszél a pedagógus, hogyan alakul a célnyelv és az anyanyelv használata az órán. A kutatás osztálytermi megfigyelésekre épül, a megfigyelt alsó tagozatos német nyelvi órákon szerzett, a témával kapcsolatos tapasztalatokat foglalom össze. Nem ez az első helyzettanulmány, amely az órai nyelvhasználatot vizsgálja idegen nyelvi órákon hazánkban (lásd Nikolov 1999, 2008, Csizér 2003). Ezekben a vizsgálatokban az órai nyelvhasználat csak egy a megfigyelési szempontok közül, a kutatások célja az osztálytermi valóság jellemzése, és a vizsgálat elsősorban az angol nyelvi órákra terjedt ki. A tanulók nyelvhasználatát Nikolov (2000) vizsgálta részletesen angolórákon páros és csoportmunka során, melynek eredménye szintén érdekes tanulsággal szolgál.

### 2. A kutatás elméleti háttere

Amióta ember létezik a Földön, azóta közöl, kifejez valamit, azaz kommunikál. A kommunikáció valamely formája az életünk minden pillanatában jelen van. De mit is jelent ez a kifejezés?

A kommunikáció latin eredetű szó. Az Idegen szavak és kifejezések kéziszótárában (1994) a következő szómagyarázatot találtam: „1. tájékoztatás, (hír)közlés 2. *inf* információk közlése v. cseréje vmilyen erre szolgáló eszköz, ill. jelrendszer (nyelv, média, gesztusok stb.) útján”. A kommunikáció tehát tájékoztatást, közlést, felhívást, információcserét jelent, amely lehet verbális vagy nem verbális, illetve tudatos vagy nem tudatos.

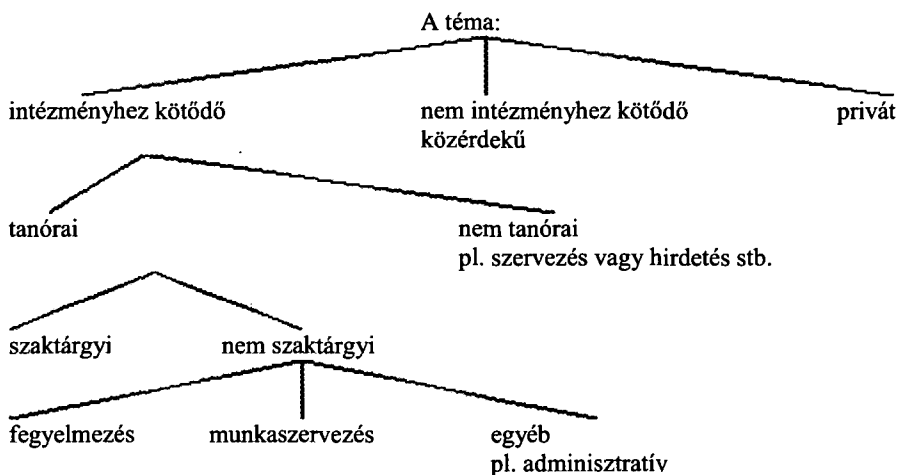
A kommunikáció olyan folyamat, amelynek során egy adott ’üzenet’ eljut az üzenet kibocsátójától (adó) az üzenet vevőjéhez (vevő), vagyis az adó gondolatait, érzelmeit mások által felismerhető formájává teszi, a vevő pedig a kapott jelzésnek jelentést tulajdonít. Ahhoz, hogy az üzenet sikeresen eljusson, szükség van egyrészt egy olyan közös jelrendszerre (kód), amelyet mind az adó, mind a vevő ismer, másrészt a két fél között valamilyen kapcsolatra, közegre (csatorna).

A tanítási óra, a tanár-diák interakció is egyfajta kommunikáció, amely a köznapi kommunikációtól eltérő sajátosságokkal rendelkezik. Wardhaugh szerint: „Bizonyos társalgástípusoknak önálló nevük van, mert speciális módon használnak bennük bizonyos eljárásokat, ilyenek például a tanítás, a meginterjúvolás, a vallatás. Vagyis bizonyos körülmények között azoknak az eljárás-

soknak egy részét, amelyeket általában használnak a társalgásban, vagy nem használják, vagy a »normálisnak« tekintettől nagyon eltérő arányban használják» (Wardhaugh 1995: 276).

A tanítás rengeteg beszéddel jár, a tanulás-tanítás szervezésében a tanár beszéde a legfontosabb eszköz. Az osztályban a fejlődő szemléltető eszközök ellenére még mindig a beszélt nyelv az elsődleges médium (Antal 2005). A tanár irányítja a beszélgetést, „ő határozza meg a témaválasztást, a szóátadást, sőt a társalgás kezdetét és befejezését is” (Wardhaugh 1995: 276). A tanár ügyel arra, hogy senki ne térjen el a tárgytól, ne legyenek elkalandozások. A beszédjog csak a tanárt illeti meg, vagy az általa kijelölt személyt. A tanár a tanterem uralkodója, ő az egyetlen, aki külön engedély kérése nélkül is mozoghat a teremben, megszólalhat, véleményét elmondhatja, kérdezhet. A tanárok a kérdéseket arra használják, hogy így motiválják a tanulókat, mérjék a tudásukat, és segítsék a gondolkodást, az elemzést vagy az információszerzést. A kérdések nagyon sajátosak, hiszen a legtöbb esetben a pedagógus már tudja a választ, és a válaszadás célja, hogy az összes résztvevő javára szolgáljon (Wardhaugh 1995). Fischer (1999) megállapítása szerint azonban az a szerepük, hogy az intellektust működésbe hozzák, a tanulókat gondolkodásra serkentsék, nem mindig valósul meg, mert sok tanári kérdés gátolja az intellektuális aktivitást, és felmenti a tanulókat a gondolkodásért tett erőfeszítések kényszere alól. A tanárok többsége olyan zárt, tényszerű kérdéseket tesz fel, amelyekre készen van a helyes válasz, egyáltalán nem ösztönöznék gondolkodásra. A tanórai társalgás a tanár és a diákok együttműködésén alapszik, a jelenlévők nagy száma miatt azonban nem feltétlenül szólal meg mindenki az órán, észrevétlenül kívül is lehet maradni a tanórai társalgáson. A tanórai kommunikáció célja meghatározott ismeretátadás, készség-, képességfejlesztés, a tanuló tudásának elősegítése, ellenőrzése, fegyelmezés, értékelés, vagyis pedagógiai szabályozott, pedagógiai céloknak alávetett, így a pedagógus kommunikációja tervezett, és az irányított figyelemre támaszkodik (Zrinszky 2002).

De miről is kommunikálnak a résztvevők az iskolai kommunikációban? Leggyakrabban a tananyagról, valamely szaktárgyi kérdésről, esetleg munkaszervezés, értékelés vagy fegyelmezési probléma van a társalgás középpontjában. A pedagógiai szituáció intézményességét tekintve a téma nagy vonalakban az alábbi lehet (Dornbach 1999):



A tanóra egy bonyolult kommunikációs tér (Herbszt 2004), amely a pedagógus részéről nagyfokú figyelemmegosztást kíván, mert miközben éppen figyel az aktuális beszélgető part-

nerére, az osztály egészére is figyel. Kérdez, feladatokat, utasításokat fogalmaz meg, értékeli, esetleg fegyelmez, vagyis a pedagógus minden megszólalásával valamilyen cselekedetet, más szóval beszédaktust hajt végre. A beszédaktus nyelvi cselekedeteink legkisebb, önálló funkcióval bíró egysége (Szili 2004). A sikeres nyelvtanulás/nyelvtanítás szempontjából fontos annak tisztázása, hogy mire használjuk a nyelvet, milyen célokat szolgál a beszéd, mit próbál elérni az ember, amikor egy mondatot kimond, milyen beszédfunkciókat különböztetünk meg. Jelen dolgozatban a tanító szemszögéből vizsgálom meg az anyanyelv és a célnyelv használatát a németórán előforduló beszédfunkciók során.

Az idegen nyelv kizárólagos használata ma már nem követelmény, de ajánlatos (Klippel 2000). Hiszen a diák minél többet hallja az idegen nyelvet, annál gyorsabban megszokja az ismeretlen hangokat, annál hamarabb megérti a tanári beszédet. Használjuk az idegen nyelvet az órai munka megszervezésekor, egyszerű utasítások megfogalmazásakor, fegyelmezésre, dicséretre, valódi információ közlésekor. A tanórán előforduló kommunikációs helyzetek kihasználása hozzájárul a diákok nyelvi fejlődéséhez. Nem lesz eredményes a nyelvoktatás, ha csak a nyelvi gyakorlatok elvégzésére korlátozódik az idegen nyelv használata, és minden más esetben az anyanyelvhez nyúlunk vissza. Kialakulhat a tanulóban az az érzés, hogy a nyelv inkább tananyag, mint valódi kommunikációs eszköz. Klippel (2000) úgy fogalmaz, hogy annyi idegen nyelv, amennyi lehetséges, és annyi anyanyelv, amennyi szükséges.

### **3. A vizsgálat**

#### **3.1. A vizsgálat célja**

A tanulmány célja, hogy megvizsgálja, mikor milyen nyelven beszél a nyelvtanító 1-4. évfolyamon németórán. Osztálytermi megfigyelésekre támaszkodva szeretném felmérni, hogy az alsó tagozatos németórán mire és milyen arányban használja a tanító a német, illetve a magyar nyelvet, és az utasításai megértésében milyen módon támogatja a diákokat. A következő kutatási kérdésekre keresem a választ:

- Hogyan jellemezhető a pedagógusok és a diákok nyelvhasználata?
- Milyen arányban használják a tanítók az anyanyelvet és a célnyelvet?
- Mire használják a magyar és a német nyelvet?
- Hogyan segíti a pedagógus a gyerekeket a megértésben?

#### **3.2. Az adatgyűjtés eszközei**

Az adatgyűjtés óramegfigyelésekre épül, amihez készült egy strukturált megfigyelési szempontokat tartalmazó megfigyelőlap. Ez két részből áll, egy óravázlatból és egy magyar nyelvű, a megfigyelt órára vonatkozó kérdőívből. A kitöltése is magyarul történt.

#### **3.3. Az adatgyűjtés menete**

Az adatgyűjtést 2008/2009-es tanév tavaszi félévében 15 harmad- és negyedéves német műveltségterületes hallgató végezte kéthetes, illetve kéthónapos kötelező tanítási gyakorlatuk során. Egyenként 3 órát figyeltek meg abban az iskolában, ahol a hallgatók a kötelező tanítási gyakorlatukat töltötték. A kutatásba a hallgatók lakóhelyén vagy annak közelében található, 15, elsősorban vidéki, kisvárosi, illetve falusi iskola került be. A megfigyelni kívánt nyelvtanítókat az adatgyűjtők választották ki. 3 hallgató 2 pedagógus megfigyelésére is vállalkozott. Az óramegfigyelés előtt a hallgatók általánosságban tájékoztatták a pedagógusokat a kutatás céljáról, de a konkrét megfigyelési szempontokat nem ismertették. A hallgatók feladatuk azt kapták, hogy a megfigyelés alatt jegyezzék le, amilyen pontosan csak lehet a pedagógus mondatait, ha magyarul beszélt, akkor természetesen magyarul, ha németül, akkor német nyelven. Az óra-

megfigyelést követően a hallgatók a feljegyzett szóbeli megnyilvánulások mellé írták annak célját. Összességében 15 hallgató 15 iskolában 18 pedagógus közreműködésével 54 németórát figyelt meg.

	1. évfolyam	2. évfolyam	3. évfolyam	4. évfolyam
órák száma	7	7	12	28

*1. számú táblázat: A megfigyelt órák évfolyamok szerinti eloszlása*

A fenti táblázat a megfigyelt órák évfolyamok szerinti megoszlását mutatja. Mivel sok helyen az iskola 4. osztálytól indítja a nyelvi programot, ezért kimagasló az ott megfigyelt órák száma. Sajnos sem magnó-, sem videofelvételre lehetőség nem volt.

#### **4. Eredmények**

Holló Dorottya szerint a jó nyelvtanítás egyik alapelve, hogy az óra nem a nyelvről, hanem a nyelven szól, és gondos mérlegelés eredménye, hogy mi, mikor és miért hangzik el magyarul, (Holló, 1996: 168) illetve idegen nyelven. Különösen a kisdiákok esetén fontos a tanári minta.

##### **4.1. Nyelvhasználat**

A megfigyelt tanítók többsége német nyelvű óravezetésre törekedett, de egyetlen pedagógus sem vezette végig óráját idegen nyelven. 2 pedagógusnál pedig az anyanyelv használata dominált, kizárólag magyar nyelvű instrukciókat adtak, németül csak egy-egy konkrét feladatot kapcsán beszéltek.

De mire is használják az anyanyelvet és az idegen nyelvet a pedagógusok németórán?

##### **4.2. Az anyanyelv**

Az anyanyelvet a megfigyelt órákon a pedagógusok nyelvtani jelenség tudatosítására, fegyelmzésre, a jelentés tisztázására, szókincs ellenőrzésére, házi feladat kijelölésére, olvasásértés ellenőrzésére és munkaszervezésre használták.

A fegyelmzés kizárólag magyarul történt, pedig ki ne értené a tanár elégedetlenségét a szituációból, a hanghordozás és a helyzet összevetéséből. Az órai munka megszervezésére, például a csoportok kialakításakor is vétek az anyanyelv használata, hiszen szemléltetéssel könnyen a gyerekek tudtára lehet adni, mit is szeretne a pedagógus.

A megfigyelt órákon az olvasott szöveg értését és a szókincs elsajátítását kizárólag magyarról németre vagy német nyelvről anyanyelvre történő átültetéssel ellenőrizték. A tanárok egyike sem használt testbeszédet a feladatok szemléltetésére, az új szavak értelmezésére. A mimika, a gesztusok, a hangleadás adta lehetőségekkel sem éltek.

Mindent egybevetve a megfigyelők egyetértettek abban, hogy a pedagógusok sokkal többet használják a magyar nyelvet németórán, mint ahogy ez szükséges lenne.

##### **4.3. Német nyelv használata**

Kizárólag német nyelvű formákkal találkoztak a megfigyelők üdvözléskor és elköszönéskor. Még az a két pedagógus is idegen nyelven köszöntötte a diákokat és búcsúzott el tőlük, akiknek az óravezetésére a magyar nyelv volt a jellemző. 'Guten Tag, Kinder', 'Tschüss'

#### 4.4. Német – magyar nyelvhasználat

A német és a magyar nyelv közel azonos arányú használata volt megfigyelhető utasítások megfogalmazásakor. A megfigyelők megállapítása szerint igen jellemző stratégia volt németórakon, hogy a pedagógus elmondta németül az utasítást, majd pedig azonnal elismételte azt magyarul, időt sem hagyva a gyerekeknek. 4 pedagógus esetében ez annyiban változott, hogy a feladat német nyelvű ismertetése után megkértek egy diákot, hogy mondja el magyarul, mit is kell csinálni. A megfigyelők úgy vélik, ez gondot okozott a kisdíákoknak. Természetesen segítségre van szükségük ahhoz, hogy az idegen nyelvi közléseket megértsék, de a magyarra történő fordításnak kellene az utolsó helyen állnia. Sok esetben a jelentés a szituációból kikövetkeztethető és a gyerekek tudják, hogy mit kell tenni, vagy látva társai reakcióját, az is tudja követni az utasítást, aki nem értette a tanítói beszédet. Ha szükséges, természetesen a tanár mozdulattal, mimikával kísérheti az utasítást, ami egyértelművé teszi a jelentést.

A tanítók a tanulók munkájának, teljesítményének értékelésekor is igénybe vették mindkét nyelvet. Megfigyelhető az a tendencia, hogy németül igen rövid az értékelés, gyakran csak egy szavas *'Sehr gut', 'Gut', 'Prima', 'Super'* esetleg rövid tömondat: *'Ihr habt gut gearbeitet'*. Az anyanyelven történő értékelés sokkal hosszabb és részletesebb volt. Az esetek többségében a német dicséretet, egy bővebb magyar nyelvű követte: *Toll. Super. Nagyon szépen dolgoztál. Örülök. Látod fog ez menni'*.

Két esetben egy közlésen belüli kódváltást is megfigyeltek a hallgatók: *'Soroljuk fel a napokat, natürlich deutsch.'* *'Öffnet die Bücher, a huszadik oldalon.'*

#### 4.5. Összbenyomás

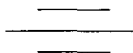
A megfigyelők kivétel nélkül arra a megállapításra jutottak, hogy a tanító beszéde uralta a nyelvórát, a tanítók egyértelműen többet beszéltek, és ez megkérdőjelezi a kommunikációközpontúságot. Két megfigyelő azt is megjegyezte, hogy a tanító nem hagyott időt a gyerekeknek a kérdésre adandó lehetséges válasz átgondolására. Ha a tanuló nem válaszolt azonnal, a tanító maga kezdte mondani a választ lassan, és a diáknak gondolkodás nélkül csak utána kellett mondania. Az egyik megfigyelő még hozzáfűzte, hogy ez őt is rettenetesen zavarta annak idején németórán. A nyelvórákra is érvényes Fischernak (1999) azon megállapítása, hogy ha a válasz nem születik meg egy másodpercen belül, a tanár máris beavatkozik, megismétli vagy újrafogalmazza a kérdést, újabb kérdést tesz fel, vagy egy másik gyereket kérdez. A mi esetünkben a tanító megadja a kész választ, és a diáknak nincs más dolga, mint a választ elismételni. Hiába tűnik egyszerűnek a kérdés, egy összetett folyamat játszódik le a diákban, hiszen meg kell értenie az adott kérdést, és elő kell hívni a megfelelő választ, amely még nem rögzült teljesen. Egyetérték Fischer tanácsával: „Ha kérdezőnk, meg kell tanulnunk a csend értékét.” (Fischer, 1999: 36)

#### Összegzés

A kutatással kapcsolatban tennem kell egy kritikai megjegyzést. Az órákat technikai okokból nem vettük sem magnóra, sem videóra, illetve a megfigyelők megállapításait nem volt lehetőségem ellenőrizni, hiszen az órán nem voltam jelen. A kutatás nem tekinthető reprezentatívnak, hiszen összesen 15 vidéki iskolát érint, és az iskolák kiválasztásában az elérhetőség játszott szerepet. Azt gondolom, a korlátok ellenére is az 54 megfigyelt óra némi bepillantást nyújt az alsó tagozatos német nyelvoktatásba. A megfigyelések tanúságai szerint a tanítók gyakran beszélnek magyarul, és ez a nyelvtanulási esélyeket, a kisdíákok nyelvi fejlődését negatívan befolyásolhatja.

## IRODALOM

- Antal Ágnes (2005): A tanári beszéd kérdésalakzatai I. *Magyar Nyelvőr* 2, 173-185.
- Bakos Ferenc (1994): *Idegen szavak és kifejezések kézisztára*. Budapest: Akadémiai kiadó.
- Csizér Kata (2003) Az angolnyelv-tanítás helyzete Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*. 9/4.: pp.13-24.
- F. Dombach Mária (1999): Árulkodó személyragok. *Magyar Nyelvőr* 4. 404-423.
- Fischer, Robert (1999): Kérdés. (In: Fischer, Robert (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni.*) Budapest: Műszaki könyvkiadó.
- Herbst Mária (2004): *Pedagógiai kommunikáció*.  
[http://www.ejf.hu/hefop/jegyzetek/pedagogiai\\_kommunikacio.pdf](http://www.ejf.hu/hefop/jegyzetek/pedagogiai_kommunikacio.pdf)
- Holló Dorottya, Kontráné Hegybiró Edit & Tímár Eszter (1996): *A krétától a videóig*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nikolov Marianne (2000): Kódváltás pár-és csoportmunkában általános iskolai angolórákon. *Magyar Pedagógia*,100/4. pp.401-22.
- Nikolov Marianne (2008): „Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás*. 14/1-2. pp. 3-19.
- Szili Katalin (2004): *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Zrinszky László (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. Budapest: ADU-FITT IMAGE.
- Wardhaugh Roland (2002): *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.



VASVÁRI ZOLTÁN

középiskolai tanár

Bókay János Humán Kéttannyelvű Szakközépiskola,

Szakiskola és Gimnázium

Budapest

## Józsefváros a magyar irodalomban

### (A Regionális kultúra érettségi témakör egy lehetséges változata)

Az új magyar szóbeli érettségi mindkét szinten egy kötelezően kitűzendő, érdekes és sok izgalmas lehetőséggel szolgáló témakört is tartalmaz: a *regionális kultúrát*. Az eddigi tapasztalatok szerint a diákok szeretik ezt a témakört, szívesen foglalkoznak vele és készülnek rá. Mindazonáltal a témakör bizonyos újdonsága és szinte határtalan volta miatt az ide tartozó témák kijelölése és összeállítása nem mindig könnyű feladat a magyartanárok számára.

A témakörhöz az alábbi elvárások kapcsolódnak:

- interkulturális jelenségek, eltérő szöveggyűjtemények;
- egy régió, tájegység, település kulturális, irodalmi, múltbeli és jelen hagyományainak bemutatása;
- egy régióhoz, tájegységhez, településhez kötődő szerző(k) és művei(k) bemutatása;
- egy régió, tájegység, település irodalmi alkotásokban való megjelenítése;
- életmódra, kulturális szokásokra utaló dokumentumok alapján következtetések megfogalmazása egyes korok kultúrájára nézve.

A fenti témakörökből egy tételt kell az érettségi tételsorba felvenni.

Jelen írásomban a Józsefváros irodalmi megjelenítésének érettségi tételként való feldolgozására mutatok példát.